

LER E NAVEGAR NA ROTA DO INFERNO DE DANTE

READ AND NAVIGATE ON DANTE'S ROUTE OF HELL

Ana Paula Pinheiro da Silveira*
apsilveira@utfpr.edu.br

Maria de Lourdes Rossi Remenche**
mremenche@utfpr.edu.br

Tradicionalmente, a preocupação da escola, no que concerne ao ensino de Língua Portuguesa tem se pautado na leitura de cânones e de um aparente fracasso na formação de leitores, o que se constata por meio de exames que avaliam o nível de letramentos de alunos que concluem o Ensino Fundamental e Médio no Brasil (INAF, 2016). Esses indicadores demonstram a necessidade de se refletir sobre as mudanças socioculturais e suas implicações para a escola. Assim, esta pesquisa, de caráter qualitativo interventivo, realizada em uma escola pública do sul do Brasil, debruça-se sobre o uso do *videogame*, em sala de aula, como ferramenta de leitura e de produção de sentidos e se propõe a investigar a relação entre “ler e navegar”, na narrativa digital *Dante's Inferno*. A pesquisa tem como embasamento teórico-metodológico as múltiplas reflexões sobre: ludoletramento, segundo Zagal (2010); a relação entre textos sincréticos e ensino e outros conceitos advindos da teoria semiótica que servem tanto à análise do jogo propriamente dito, em seu viés narrativo, quanto à observação dos fenômenos interativos que se produzem na relação entre o jogo e o jogador, conforme Landowski (2005) e Meneghelli (2009). Os resultados da pesquisa apontam a indiscutível viabilidade de uma proposta para o uso de *videogames* como estratégia de ensino e propicia a reflexão para uma prática escolar diferenciada, condizente com os novos tempos e preocupada em (re)despertar o interesse pela leitura em situação escolar.

Palavras-chave: Leitura. Semiótica. *Games*. Ensino.

Traditionally, the school's concern in regards to Portuguese language teaching has been based on the reading of canons and an apparent failure in the formation of readers, which is verified through examinations that evaluate the level of literacy of students who complete the Elementary and Middle School in Brazil (INAF, 2016). These indicators demonstrate the need to reflect on sociocultural changes in society and their implications for the school. Thus, this qualitative intervention research, carried out in a public school, focuses on the use of videogames in the classroom, as a tool for reading and producing meaning and aims to investigate the relationship between “read and navigate” in the digital narrative *Dante's Inferno*. The research has as a theoretical-methodological basis the multiple reflections on: ludoletramento, according to Zagal (2010); the relationship between syncretic texts and teaching and other concepts from the theory of semiotics that serve both the analysis of the game itself, in its narrative bias, and the observation

* Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6951-6425>.

** Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3283-9890>.

of the interactive phenomena that occurs in the relationship between the game and the player, according to Landowski (2005) and Meneghelli (2009). The research results point to the indisputable viability of a proposal for the use of videogames as a teaching strategy and allows to reflect on a differentiated school practice, consistent with the new times and concerned with (re)awakening interest in reading in a school situation.

Keywords: Reading. Semiotics. Games. Teaching.

•

1. Introdução

Em Linguística Aplicada, a partir da década de 90, os estudos do letramento direcionaram, teoricamente, a investigação sobre a leitura e trouxeram novos contornos epistemológicos para a pesquisa na área. A concepção predominante, a partir desses estudos, tomaram a leitura como prática social, ou seja, as práticas de leitura relacionam-se à situação, ao sujeito-leitor e ao grupo social em que o leitor está inserido, aos diferentes contextos culturais, ao gênero discursivo e sua função social, ao grau de formalidade ou informalidade da situação, ao objetivo da atividade de leitura, entre outros.

Nessa concepção, assume-se que as práticas letradas se desenvolvem em diferentes espaços sociais, incluindo aí a escola, a igreja, a família, entre outros. Essa abordagem fundamenta-se na noção de língua como atividade e como interação entre sujeitos situados em diferentes culturas, com diversos saberes e fazeres. Nessa linha, Barton e Hamilton (1998) argumentam que o letramento não se constitui apenas por um conjunto de habilidades intelectuais, mas como prática cultural e sócio-historicamente estabelecida, que amplia as capacidades de significar o mundo e promove a participação dos sujeitos nos diferentes contextos em que estão inseridos.

Nessa perspectiva, precisamos considerar que os letramentos envolvem movimentos dinâmicos de inserção, mobilização e participação nas práticas sociais e culturais de escrita e de leitura. Nesse sentido, Street (2007) salienta que o uso de dispositivos aciona e integra semioses nas práticas interativas, especialmente no contexto digital.

Essas questões somadas às inúmeras transformações sociais, culturais e tecnológicas põem em evidência a importância de refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica e explorarmos contextos de aprendizagem significativos para os sujeitos envolvidos, dentre eles os que acionam a cibercultura. Tal dinâmica contribui para a promoção da reflexão e do letramento crítico do estudante, considerando as variáveis relativas às circunstâncias que favorecem o complexo processo em que a aprendizagem acontece (Bates 2000).

Contudo, as pesquisas sobre a aprendizagem de leitura nas escolas brasileiras revelam que as dificuldades na prática leitora constituem um dos principais obstáculos ao sucesso e desempenho escolar, não só para a área de Língua Portuguesa, mas também em outras áreas de conhecimento, o que impacta todo o percurso escolar do aluno. Dados do

INAF¹ (2016), sobre alfabetismo e escolaridade, corroboram essa dificuldade ao mostrarem que grande parte dos estudantes que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atinge a condição de alfabetismo, esperado para o grupo Elementar da escala (53%). Contudo, mais de um terço dos estudantes dessa faixa de escolarização (34%) ainda pode ser considerado na condição de analfabetismo funcional. Entre os estudantes que cursaram algum ano ou terminaram o ensino médio, última etapa da educação básica, o INAF aponta que menos da metade (48%) atinge o grupo Elementar, 31% ficam no grupo Intermediário e apenas 9% não demonstram restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais (grupo proficiente).

Esses indicadores demonstram a urgência de se refletir sobre as mudanças socioculturais contemporâneas e, principalmente, suas implicações para a escola e para as práticas no processo de ensino-aprendizagem de leitura. Na tentativa de responder a essas demandas, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil 2017), para o ensino de Língua Portuguesa, propõe uma abordagem das práticas de linguagem contemporâneas que exploram, cada vez mais, novos gêneros e textos que articulam multissemioses e multimídias, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir. A abordagem da leitura, no documento, “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação (...)” (Brasil 2017, p. 69). Tal concepção de leitura percorre não apenas o texto verbal, mas também o visual e o sonoro que acompanham e cossignificam em muitos gêneros digitais, ou seja, envolve a leitura de diferentes semioses em textos verbo-viso-sonoros.

Considerando esse contexto, este artigo apresenta pesquisa, de caráter qualitativo interventivo, realizada em uma escola pública do sul do Brasil. A análise toma o uso do *videogame*, em sala de aula, como ferramenta de leitura e de produção de sentidos e se propõe a investigar a relação entre *ler* e *navegar*, na narrativa digital *Dante's Inferno*, enquadrado no gênero *videogame*. A pesquisa sustenta-se nas ideias de ludoletramento (Zagal 2010); a relação entre textos sincréticos e ensino e outros conceitos advindos da teoria semiótica que servem tanto à análise do jogo propriamente dito, em seu viés narrativo quanto à observação dos fenômenos interativos que se produzem na relação entre o jogo e o jogador, conforme Landowski (2009) e Meneghelli (2005).

2. O jogo: espaço de articulação do sujeito leitor-navegador-jogador

Com a *Internet* de alta velocidade e o desenvolvimento de novas mídias, o jogo ganha espaço não só na esfera do entretenimento, mas também nas práticas educativas, o que torna inegável a sua ascensão a produto cultural visto como arte, mídia, música. A corroborar essa visão, Herschmann (2012) defende que tanto a paisagem sonora, produzida para os *games*, quanto a chegada ao mercado de jogos como *Guitar Hero* vêm influenciando, de modo significativo, o gosto pela música e suas tendências atuais. Uma revolução, se pensarmos que, em uma história que soma pouco mais de cinco décadas, os jogos eletrônicos saíram de uma tímida posição em feiras de novidades tecnológicas e

¹ Indicador de Analfabetismo Funcional – INAF.

tornaram-se fenômeno cultural, como defende Nesteriuk: “um dos fenômenos tecnológicos de maior interdisciplinaridade e complexidade para se estudar” (2009, p. 27). Embora o jogo mobilize conhecimentos de diferentes áreas, ainda é pouco presente no cotidiano escolar, que costuma se voltar para a exploração de textos canônicos verbais, já escolarizados, o que promove o apagamento das práticas sociais ligadas à linguagem contemporânea. Nesse sentido, Sibilia salienta que:

Esses processos denotaram uma profunda transformação das linguagens, afetando os modos de expressão e comunicação em todos os âmbitos, inclusive em campos tão vitais quanto a construção de si mesmo, as relações com os outros e a formulação de mundo. Entre os complexos desdobramentos que ainda estão por ser cartografados e estudados, esse movimento implicou certa crise das “belas artes” da palavra – tanto em suas manifestações orais como escritas – e a implantação gradual daquilo que alguns denominam “civilização da imagem”. (2012, p. 63)

A “civilização da imagem” característica da cultura hodierna interpela a escola a entrar nos labirintos dos *videogames*, gênero híbrido, presente no cotidiano dos nossos alunos. Olhar para esse objeto a partir de suas potencialidades teórico-metodológicas é um desafio para os professores, contudo essa é uma necessidade para que possamos mobilizar práticas sociais que são de interesse dos alunos e que podem se constituir em disparadores que contribuem para que os alunos possam, além de imergir, seduzidos pelo prazer, vencer o jogo e produzir sentidos para esses textos verbo-viso-sonoros.

3. Ler ou navegar?

Compreender o jogo como uma narrativa nos coloca diante da necessidade de articular o binômio ler e navegar. Afinal, quando os alunos jogam estão construindo sentidos para o texto? Quais aspectos se relacionam à navegação, quais à leitura? Como eles estão relacionados?

A leitura é um processo ativo que mobiliza procedimentos e capacidades, todas dependentes da situação e das finalidades de leitura, denominadas “estratégias (cognitivas, metacognitivas)” (Rojo 2009, p. 75) que contribuem para a produção de sentido. É preciso considerar também os aspectos socioculturais, como o contexto, o objetivo, o leitor, entre outros. Na cultura digital, a leitura mobiliza não só a habilidade de navegar para transitar de uma tela a outra, mas também demanda uma interação diferente por parte do leitor/navegador.

Para Coscarelli (2016), a navegação é um fenômeno ainda pouco estudado, se comparado à leitura, mas ambas são atividades que estão inter-relacionadas já que “navegar requer habilidades de leitura para olhar a informação e construir sentido a partir daquela busca” (Coscarelli 2016, p. 78). Nesse sentido, a navegação mobiliza habilidades diferentes das exigidas na cultura analógica, tais como controle do aprendiz, *design* instrucional, entre outras características.

Enquanto a leitura, em uma perspectiva interacional, é compreendida como a possibilidade de construção de sentidos tendo em vista aspectos linguísticos e discursivos que envolvem habilidades e estratégias, relacionadas ao gênero do texto, aos objetivos do

leitor, ao suporte; a navegação vai exigir estratégias mais relacionadas a habilidades de explorar e localizar conteúdo (Azevedo 2013).

Coscarelli (2016) argumenta que a navegação e a leitura constituem uma mesma competência, pois envolvem habilidades semelhantes e complementares como, por exemplo, monitorar, estabelecer conexões, identificar ideias mais relevantes, fazer perguntas, analisar, inferir, resumir, estabelecer relações verbo-viso-sonoras, etc. Esse entrelaçamento de habilidades possibilita ler navegando e navegar lendo.

Zagal compreende a leitura e a navegação como aspectos fundamentais para os jogos eletrônicos e cunha o termo *ludoletramento*, definindo-o como a habilidade para ler/compreender os jogos:

(...) a capacidade de explicar, discutir, descrever, enquadrar, situar, interpretar e/ou posicionar os jogos nos seguintes contextos: 1. no contexto da cultura humana (jogos como artefatos culturais); 2. no contexto de outros jogos (comparando-os a outros jogos, gêneros); 3. no contexto da plataforma tecnológica em que são executados; 4. e na desconstrução e compreensão de seus componentes, como eles interagem, e como facilitam certas experiências em seus jogadores. (2010, p. 24, grifos do autor, tradução nossa).²

Analisando a visão de Zagal (2010), podemos afirmar que “situar o jogo no contexto da cultura humana” se aproxima mais do conceito de leitura, já que vai demandar que o jogador possa estabelecer relações entre os textos produzidos para um *videogame* com outros textos anteriormente escritos e com os quais estabelecem uma relação de intertextualidade ou de interdiscursividade como, por exemplo, entre *Dante’s Inferno* e *A divina comédia*, ou entre *Kentucky Route Zero*, jogo que se autodeclara uma aventura de realismo mágico, e *Cem anos de solidão*. Contudo, o contexto de jogos digitais demanda maior habilidade de navegação, uma vez que a leitura do jogo não pode ser realizada considerando apenas habilidades de leitura, pois a análise de uma partida jogada, por meio de um vídeo, precisa considerar o momento do jogo e as relações interativas que o jogador estabelece no instante em que joga.

Meneghelli (2005), nesse sentido, argumenta que o *videogame* se assemelha, no que concerne à interpretação, a outras práticas artísticas, como a música e o teatro, que requerem do interpretante “a dimensão produtiva e performativa do fazer interpretativo”. A interpretação do jogador não se limita a uma dimensão cognitiva, exigindo que possua letramentos para ler o texto, mas requer uma prática que transforma, por meio de sua ação no momento do jogo, o plano de expressão do texto. Disso decorre o seu argumento de que “o jogo, enquanto processo, é significativo somente na ótica de quem o vive, de quem o experimenta em primeira pessoa, com a própria subjetividade” (Meneghelli 2005, tradução nossa)³, porque a interpretação abrange a dimensão cognitiva de interpretação

² Trecho original: “(...) the ability to explain, discuss, describe, frame, situate, interpret, and/or position games: 1. in the context of human culture (games as a cultural artifacts), 2. in the context of other games (comparing games to other games, genres), 3. in the context of the technological platform on which they are executed, 4. and by deconstructing them and understanding their components, how they interact, and how they facilitate certain experiences in players.” (Zagal 2010, p. 24)

³ Trecho original: “il *play* in quanto processo è significativo solo nell’ottica di chi lo vive, di chi lo sperimenta, di chi lo esperisce in prima persona, con la propria soggettività.” (Meneghelli 2005)

dos signos e da textualização dos signos em discurso, além de uma dimensão pragmática e passional.

Nessa mesma linha, Kapp (2012) argumenta que a gamificação explora elementos dos jogos digitais – mecânicas, estratégias, pensamentos – fora do seu contexto original, a fim de motivar os sujeitos a agir, contribuir para a resolução de problemas e, dessa forma, promover aprendizagens.

Considerando esses pressupostos, deparamo-nos com o desafio de desenvolver uma pesquisa com *videogames* na escola, uma vez que são diversos os fatores imbricados para compreender a relação leitura/navegação/interpretação no processo do jogo em um contexto que privilegia práticas de leitura permeadas pelo cânone.

3.1. *Start, iniciando a partida*

Com o objetivo de compreender o fazer interpretativo do leitor/jogador, realizamos uma pesquisa em uma escola pública da periferia de Londrina, no estado do Paraná, sul do Brasil. Para tanto, elegemos como texto base a narrativa digital *Dante's Inferno*, um *videogame* inspirado no *Inferno*, primeiro livro da obra *A divina comédia*, do escritor italiano Dante Alighieri, escrita no século XIV. O jogo, desenvolvido pela empresa *Visceral Games*, para plataforma *PlayStation 3* e *Xbox 360*, e lançado em fevereiro de 2010, traz semelhanças com a obra na qual se inspirou, como a visão clássica do inferno, e do conceito dos nove círculos, seguido pelos criadores do projeto.

O protagonista do jogo é o próprio Dante, nesse caso, um cavaleiro que lutou nas Cruzadas, cometeu crimes atroz e, atormentado pela culpa, deparou-se com o seu passado, com os próprios crimes.

Na aplicação da pesquisa, os alunos foram receptivos à proposta e, durante o período da coleta de dados, nas interações com os pesquisadores, compartilharam seus interesses pela leitura de histórias em quadrinhos, por revistas para o público adolescente, como *Capricho* e *Toda Teen*⁴, e por romances de aventuras. Além disso, registraram sua preferência, na *Internet*, por jogos e redes sociais.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas; gravação em áudio e vídeo⁵; diário do professor; interpretação de texto realizado pelos alunos.

Os dados da entrevista levaram-nos a constatar que os alunos leem em diferentes contextos situados e com objetivos diversos e que a maioria dos textos lidos por eles não era influenciada pela escola. As entrevistas evidenciaram que a leitura escolarizada era vista como um saber, e não como fruição. Dentre os sujeitos pesquisados, dos 53% que usam a *Internet* como entretenimento, 20% utilizam-na para jogar, o que demonstra um interesse dos alunos por jogos. Considerando os dados gerados e em diálogo com a professora regente da turma, optamos por realizar uma intervenção que contemplasse os seguintes elementos: a relação entre entretenimento, leitura e novas tecnologias, organizadas em três etapas, apresentadas no decorrer da análise dos dados: a) jogar o

⁴ Revistas com recortes temáticos e linguagem direcionadas ao público adolescente.

⁵ As imagens em vídeo, embora utilizadas para análise e compreensão dos dados, não foram descritas em respeito ao direito de imagem.

videogame; b) analisar as partidas jogadas, gravadas durante o jogo ou disponíveis no *YouTube*; c) responder a questões sobre leitura relacionadas ao *videogame* e a outras obras inspiradas em *A divina comédia*.

3.2. A trama dos dados: leitura e navegação

No início da pesquisa, os alunos jogaram as primeiras fases da narrativa *Dante's Inferno* e foi possível constatar que eles possuíam uma excelente capacidade de navegação, reconhecendo o sistema semiótico do jogo (pistas, legendas, símbolos, instruções), mas relegando a narrativa a um plano secundário, já que conseguiram trazer para a discussão uma única informação, a de que o conflito, na narrativa, se dá pela traição de Dante a Beatriz.

A partir dessa informação, compreendemos a necessidade de aprofundar elementos da narrativa, por meio da análise dos vídeos das partidas jogadas e de informações sobre a leitura do texto visual.

A análise das transcrições de áudio permitiu-nos afirmar que, em relação à interação, o diálogo foi conduzido para que os sujeitos da pesquisa, por meio de perguntas e respostas, pudessem construir os sentidos do texto. Nessa abordagem, as perguntas, dirigidas aos alunos, foram direcionadas por uma metodologia de leitura do texto, que se tornou o fio condutor das perguntas, e é por meio delas que os alunos recuperam os sentidos imanentes nos textos, como explicitado no quadro abaixo:

Tabela 1. A mediação do professor nas interlocuções em sala de aula.

Tema	Então, Lúcifer está no inferno, mas ele foi expulso do céu. Se vocês tivessem que opor duas palavras para escolher o tema mais importante do <i>game</i> , quais seriam, pensando em Lúcifer?
	É... Na nossa cabeça, o inferno é algo que fica embaixo, então não está no alto, está embaixo. Bem legal, a gente está começando a pensar no espaço em que este <i>game</i> é construído. Que outras coisas vocês se lembram do espaço?
	O que mais diz respeito ao espaço? Florença está dentro ou fora do inferno.
Espacialização	São só estes dois lugares, o inferno e Florença?
	Acre, perto de Jerusalém. Se ele estava feliz em Florença, como ele se sentia em Acre?
	Nós temos um espaço interno, fechado, dentro do inferno, e outro externo. Como é que vai ser esse espaço interno?
	Um lugar inferior, inferior em que sentido? Porque ele está embaixo ou porque é inferior ao céu?
Actorialização	Muito importante isso que vocês disseram. Vocês falaram também que é um lugar quente, disseram também que é um lugar onde tem almas penadas, pessoas mortas, vocês estão populando este ambiente. Quando vocês começaram a falar sobre este ambiente, falaram sobre conceitos ou escolheram imagens, pra caracterizar este ambiente?
Figurativização	Porque nós temos modos diferentes de construir ideias, podemos construir estas ideias a partir de conceitos, como construímos um texto

	a partir de um tema, ou podemos construir a partir de figuras, vocês escolheram figuras: é um lugar que está embaixo, em cima, quente, que tem fogo, tudo isso pessoal, bem bacana.
Temporalização	Antes de concluir a nossa aula, vamos voltar à ideia do tempo, que está escrita ali no quadro. Como é que o tempo é marcado no jogo?

Fonte: Elaborada pelas autoras para a pesquisa em *Dante's Inferno*.

Em relação aos aspectos do tempo e do espaço, na narrativa, observa-se que ambas têm a tarefa de criar um simulacro de veracidade. No caso do *videogame*, isso acontece seja no plano verbal, marcado pelos tempos verbais no passado, presente e futuro, seja no plano visual, pela mudança de imagens cinemáticas *in-game* para sequências em anime com o objetivo de demarcar uma mudança temporal. O aluno, conforme o recorte da transcrição, reconhece não só essa construção como também extrapola a compreensão do tempo, observando que, como jogador, o tempo do jogo é diferente do tempo em que ele realiza a ação, o que é possível porque ele é também um sujeito, que interpreta, como avatar, as ações de Dante. Isso pode ser visto nas respostas dos alunos à pergunta da pesquisadora: “Como é que o tempo é marcado no jogo?”.

Transcrição 1. Caracterização da categoria de tempo no jogo.

Sujeito 16: Ele conta no passado, diz o ano da guerra.

P.: Ótimo, mas é só passado?

Sujeito 9: Tem presente, quando estou jogando.

P.: Muito bacana isso que você disse, mas pensa numa coisa. Quando o Dante está na cidade do Acre, era o ano de 1191, mas você, quando estava jogando, estava em 1191? Como que você me explica?

Sujeito 8: Nossa, que legal, professora, quanta coisa legal que tem no jogo e a gente ficava só pensando em passar de fase!

P.: Alguém tem uma resposta?

Sujeito 8: É como se ele fosse pro passado, mas ele está no presente.

Sujeito 21: Mas, quando o narrador fala, também ele está no presente, mas ele está no passado.

P.: Isso mesmo, ele cria um efeito de afastamento, e diz, no ano de 1191... e o jogador, mesmo estando no presente, também se afasta no tempo, quando luta em Acre, concordam? Em que outro momento vocês viram também o passado no jogo?

Sujeito 14: No peito do Dante, é o tempo da recordação.

P.: Fantástico! E como é que ele recorda? Muda alguma coisa no jogo?

Sujeito 27: Sim, como história em quadrinhos.

Sujeito 3: Desenho japonês.

Sujeito 1: Animé.

Fonte: Pesquisa *Dante's Inferno*

A organização do jogo, de suas fases, seguindo a concepção do inferno de *A divina comédia*, possibilitou aprofundar a relação do *videogame* no contexto da cultura (Zagal 2010) e a análise de como os sujeitos da pesquisa foram capazes de compreender os procedimentos que tornam possíveis a apreensão e a explicação do surgimento de um sujeito passional, recuperando a temática das paixões, dos vícios, explicitadas na obra e no *game*. Nesse sentido, as paixões, relacionadas à existência modal do sujeito, foram apresentadas como estados da alma, como sentimentos. Como recorda Fiorin (2007, p. 12), “a paixão representada é aquela figurativizada pelas ações dos ‘seres humanos’ nos

discursos que simulam o mundo”. Iniciamos a análise a partir da definição dos lexemas (gula e avareza) com os verbetes do *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, e, em seguida, foram revistos os vídeos de cada fase, ou uma sequência de ações, que permitiram depreender os elementos constitutivos da configuração de cada uma das paixões.⁶

Como apresentamos os recortes da aula na ordem em que as atividades foram realizadas em sala, é possível notar que não há referências aos elementos do plano de expressão visual do texto na análise quando analisados o tempo, o espaço, ator, os temas e figuras, isso porque, como denuncia Dondis (1997), a abordagem do visual na escola é lenta, sem rigor e com objetivos poucos definidos. Ela argumenta que para o trabalho com a imagem é necessário que se desenvolva uma proposta efetiva de alfabetismo visual: “A visão é natural; criar e compreender mensagens visuais é natural até certo ponto, mas a eficácia, em ambos os níveis, só pode ser alcançada através do estudo” (Dondis 1997, p. 16).

Tendo observado a ausência da mobilização de elementos relacionados à leitura do plano de expressão visual, procuramos mediar esses conceitos, explicando aos alunos que eles deveriam observar, nos vídeos, como as imagens eram organizadas no texto de acordo com as categorias cromáticas, topológicas e eidéticas, além de observarem as figuras selecionadas para construir a ideia das paixões da gula, da avareza que serão apresentadas na sequência.

Em relação à gula, houve a compreensão de que a intensidade marca o patamar moral, ao afirmarem que, para ser considerado guloso, é necessário que o sujeito tenha consumido o alimento em excesso. Ancorando-se na imagem do copo de vinho transbordando, cena da fase da gula do *videogame Dante's Inferno*, os alunos recuperam o aspecto durativo, do continuar a comer e a beber, quando Dante já estava quase bêbado ou a verter o vinho no copo, apesar de já estar cheio, o que reitera a ideia da gula:

Transcrição 2. Aspectualização vista a partir da análise da imagem.

P.: Qual é o contrário da gula?

Sujeito 9: Miséria, fome, provocada pela avareza de quem não dá.

P.: Olha, eu não entendi uma coisa, quando eu estou com fome, e como é gula?

Sujeito 26: Não tem que ser em excesso.

Sujeito 21: Quando é descontrolado.

P.: Vejam, aqui, o contrário no dicionário é temperança. Quais são as cenas da vida de Dante que recordam a gula **Aspectualização**.

Sujeito 2: Quando ele estava na guerra, estava ficando bêbado.

Sujeito 9: Na imagem, tem tanto vinho, que está derramando.

Sujeito 3: E o pai dele também bebia um monte.

Fonte: Pesquisa *Dante's Inferno*

Outro aspecto a ser sublinhado é que os sujeitos identificam as figuras relacionadas ao aparelho digestivo (fígado, boca, excremento) e apontam a quantidade de bocas que os monstros possuem, como elemento caracterizador da necessidade de comer excessivamente: “Olha lá, além da boca normal, ele tem outras bocas, na orelha, e também boquinhas nas mãos, para comer muito”. É importante notar que a categoria cromática –

⁶ Para este estudo, apresentaremos o recorte da paixão da gula e da avareza.

o vermelho “escurão”, da cor do aparelho digestivo – do plano de expressão surge como uma característica para construir os sentidos do texto.

Transcrição 3. Elementos sinestésicos depreendidos na análise da imagem.

P.: Excelente. Tem um outro bem em moda, muito ligado à vida dos adolescentes.

Sujeito 19: Celular.

Sujeito 27: É a fome de falar.

P.: Não deixa de ter relação com o excesso. Mas o que eu estava pensando está ligado à fome.

Sujeito 10: Obesidade.

P.: Isso mesmo. Obesidade. Observem que as personagens, os monstros são obesos. Onde é que acontece essa fase?

Sujeito 26: Parece que é na boca.

Sujeito 5: Olha lá, além da boca normal, ele tem outras bocas, na orelha, e também boquinhas nas mãos, para comer muito.

Sujeito 23: É escuro.

Sujeito 10: Um vermelho escurão.

P.: A cor do aparelho digestivo, bem diferente da avareza, que é toda dourada. A gente encontra uma série de elementos do aparelho digestivo.

Sujeito 14: Ele caminha em cima de um negócio, parece um fígado.

Sujeito 6: É tudo pastoso e parece que está chovendo.

P.: É uma chuva fétida, nós lemos no livro do *Supernerd*.

Sujeito 20: Tem umas gosmas.

Sujeito 3: E o pior é aquele monstro gordo comendo gente.

Sujeito 7: E saltando caca pra todo lado.

Fonte: Pesquisa *Dante's Inferno*

O apelo sinestésico, que mobiliza os sentidos da visão, do olfato, do paladar e do tato, é percebido pelos sujeitos, como a feiura, que é disforme, molhada, fétida, gosmenta e provoca uma sensação repulsiva. Como descreve Eco (2007, p. 16), recordando a obra *Estética do feio* de Rosenkrantz, “como o mal e o pecado se opõem ao bem, do qual são o inferno, assim o feio é ‘o inferno do belo’”.

A internalização das categorias eidéticas, cromáticas e topológicas é crescente e ocorre à medida que as imagens e as fases vão sendo analisadas. Se, na fase da gula, constatamos que há a identificação da categoria cromática, na fase da avareza, os sujeitos reiteram essa identificação, dizendo que “é bem luminosa e dourada”.

Referindo-se à construção da personagem que representa o pródigo e o avarento, ligados pelo fato de terem um par de pernas para dois troncos, observam os sentidos expressos pela relação entre curvo vs. reto (formação côncava que exprime a avareza, e convexa, a prodigalidade), aberto vs. fechado, a boca fechada que acumula, bem como a ausência do braço que tem como função segurar (sentido de reter, expresso no avaro).

Transcrição 4. Categorias para análise da imagem.

P.: Está ligado a quê?

Sujeito 17: Acumular.

P.: Só acumular? Vamos olhar essa imagem. Como ela foi construída? Olha que ideia interessante do *designer*. O que vocês observam na imagem?

Sujeito 6: É bem luminosa e dourada.

Sujeito 22: O moço que acumula está com a boca fechada.

P. O que mais?

Sujeito 13: O outro com a boca aberta.

Sujeito 10: Tem as duas partes de cima, mas só duas pernas.

P.: Isso, estão ligados, dois troncos, mas de cada perna sai um tronco, vão viver a vida inteira ligados. Não conseguem um equilíbrio, é uma pessoa dividida.

Sujeito 27: Tem um que não tem o braço, aí ele não pode acumular.

P.: Muito bom. Como ele é? É curvo ou é reto?

Sujeito 3: Ele é curvado ao contrário, não é corcunda não, faz um buraco na barriga.

P.: Isso, ele tem uma estrutura circular convexa, e isso impede de acumular, fica um vazio, e o outro?

Sujeito 12: É corcunda de tanto se abaixar pra segurar.

P.: Isso, ele tem um curvatura côncava, como uma circunferência para guardar. O que mais vocês viram?

Fonte: Pesquisa *Dante's Inferno*

Também, nessa fase, a identificação das figuras é determinante para a compreensão dos sentidos e do modo como o *designer* construiu a ideia da riqueza (moedas de ouro, ouro derretido, danados sendo torturados em ouro fundido, as riquezas que aparecem e desaparecem diante do olhar de Pluto, o Deus da riqueza).

Transcrição 5. Figurativização da avareza.

P.: O que mais vocês viram?

Sujeito 20: Moedas de ouro.

Sujeito 2: Ouro derretido.

Sujeito 24: Gente no rio de ouro.

P.: E o Deus da Riqueza, Pluto, o que vocês observaram?

Sujeito 17: Que do olho dele sai uma luz.

Sujeito 1: E que, quando bate, aparece e desaparece umas riquezas.

P.: Diz a história que Pluto favorecia os bons, e um dia ele foi cegado por um deus grego para que ele pudesse, não enxergando, favorecer os bons e os maus, por isso que é do olho que sai a riqueza. Mas vocês podem ver melhor essa nota no *site*.

Fonte: Pesquisa *Dante's Inferno*

Os sujeitos reconhecem o ajustamento (Landowski 2009) das ações do jogador com a máquina do jogo, ao exprimirem a necessidade de Dante ter de realizar o seu salto de modo sincronizado, ou melhor, seus movimentos devem ser 'ajustados', respeitando a aceleração da engrenagem para que ele não seja torturado pela roda-da-fortuna. Essa reciprocidade, esse ajustamento entre os movimentos do jogador e os do jogo, que servem para aumentar o efeito de imersão, é programado pelo *designer* dentro de um sistema formal, para criar um simulacro em que a sua ação é uma resposta da máquina.

Transcrição 6. Ajustamento homem/máquina e os efeitos de imersão.

P.: Tem uma roda?

Sujeito 5: Isso, ele vai pulando, tem que estar bem sincronizado, senão ele cai.

P.: Vocês observaram que tem uma engrenagem?

Sujeito 14: É mesmo.

P.: Isso lembra o quê?

Sujeito 10: Fábrica de carros.

P.: Ótimo, lembra a indústria, o sistema capitalista que é voltado para acumular. Que temas

vocês poderiam relacionar à avareza?

Fonte: Pesquisa *Dante's Inferno*

A avareza é compreendida como um excedente moral, no sentido de que o avaro é aquele que, mesmo tendo o suficiente, continua insatisfeito com o que possui. No dizer de Greimas e Fontanille (1993, p. 125, grifos do autor), o avaro “transforma a sua parte, limitada e restrita à circulação, isto é, partitiva, numa unidade integral, extensiva e excluída da circulação, isto é, *exclusiva*”.

3.3. Remixando os dados

Os dados aqui apresentados, sob o enfoque de uma remixagem, trazem os resultados das atividades de interpretação de alguns trechos previamente selecionados, sobre questões relacionadas ao *videogame* e outras obras inspiradas em *A divina comédia*. O objetivo era verificar se conceitos e conteúdos presentes na interlocução tinham sido internalizados e se seriam utilizados na resposta escrita.

Para a análise desses resultados, estabelecemos critérios que nos possibilitaram compreender se os alunos haviam respondido às perguntas de modo completo, observando mais de um fator ou justificativa para explicá-la, ou se haviam respondido corretamente, mas utilizando um único critério. Pela necessidade de condensar os dados neste artigo, apresentamos as análises das respostas sobre as relações de intertextualidade; do triângulo amoroso (Dante/Beatriz/Lúcifer) núcleo central da narrativa; relação leitor/*designer* e sobre as descobertas dos alunos sobre os jogos.

Para a análise da relação entre *Dante's Inferno* e *A divina comédia*, os alunos responderam a seguinte pergunta: Durante as nossas aulas, você conheceu duas obras, construídas em formatos diferentes: *A divina comédia* e *Dante's inferno*. Em ambas, Dante vai para o inferno. A partir do título das duas obras, que inferências (antecipações sobre *Dante's Inferno*) você pode fazer sobre a personagem Dante? O que o levou a essa conclusão?

Na análise das respostas, compiladas nas tabelas 2, 3 e 4, 41% dos alunos responderam corretamente, justificando que havia uma relação de intertextualidade, expressa por meio dos círculos do inferno, entre a obra de Dante e as fases do *videogame* e que algumas personagens do jogo estão presentes na obra.

Tabela 2. Relações de intertextualidade entre *Dante's inferno* e *A divina comédia*.

Sujeito	Explicações sobre <i>Dante's Inferno</i>	Relações de intertextualidade
Sujeito 4	Em ambas, ela vai para o inferno, que é uma coisa ruim.	Em ambas, ele enfrenta os seus medos para ultrapassar os círculos do inferno.
Sujeito 5		Todos os círculos são os dos setes pecados nas duas obras.
Sujeito 10	É uma experiência feita por Dante, como se diz (inferno de Dante), ele vive o sofrimento.	Nas duas obras, ele vai ao inferno, construído em círculos.
Sujeito 13		Ele vai percorrer os círculos do inferno nas duas obras.
Sujeito 14		As almas que ele encontra em cada círculo são as mesmas do livro.

Sujeito 16	Nas duas obras, Dante vai para o inferno.	A relação dos círculos com os vícios.
Sujeito 18	Todo o jogo traz o sofrimento de Dante, a sua história de remorso.	Nos dois, há essa aventura de conhecer e conquistar o inferno, seus pecados e enfrentar os seus monstros e bestas.
Sujeito 19		Virgílio é o guia de Dante nas duas obras.
Sujeito 23	Ele vai salvar almas no inferno.	O jogo traz muitas informações de <i>A Divina Comédia</i> , os círculos do inferno.
Sujeito 24		Muitos monstros são os mesmos: Minós, Cérbero, a ideia de acumular o ouro.
Sujeito 26	Lugar de sofrimento para Dante.	Nas duas, ele encontra nos círculos as personagens como Virgílio e Beatriz.

Fonte: Elaborada pelas autoras para a pesquisa em *Dante's Inferno*.

O *videogame* privilegiou a concepção clássica do inferno, construída em círculos, a maioria dos alunos reconheceu esse dado como uma referência intertextual. Pareceu-nos que isso se justifica porque os alunos, além de terem analisado o texto do *game* e conhecido as suas fases, puderam realizar pesquisas em *A divina comédia*, quando julgaram necessário, pois havia um *link*, na página na *web*⁷, elaborada para a pesquisa que permitia a leitura e a consulta do texto.

Outros 33%, além de estabelecerem a relação de intertextualidade com a ideia dos círculos do inferno, incluíram a explicação do inferno como um lugar de sofrimento do cruzado, indicado pelo qualificador (adjunto adnominal de + Dante), que exprime a ideia de paciente, como na fala do aluno: “o inferno de Dante, só o título já diz tudo, que ele sofre o inferno”.

Tabela 3. A ideia de posse no título do *game*.

Sujeito	Ideia de posse	Ideia de intertextualidade
Sujeito 1	Só o nome já diz tudo, que o inferno é dele.	As fases que acontecem nos círculos do inferno.
Sujeito 2	O inferno é do Dante, será um encontro com o sofrimento.	Cada fase corresponde a um círculo.
Sujeito 3	O inferno é de Dante (posse).	A visão do inferno em círculo.
Sujeito 6	Que o inferno é dele, dos seus sofrimentos.	Os sete pecados capitais.
Sujeito 8	O jogo fala sobre o inferno de Dante.	Ele descobre os seus pecados em cada círculo e pode passar de fase se vencer o <i>boss</i> .
Sujeito 11		Ele reencontra os danados em cada círculo.
Sujeito 12	O inferno é ele que sofre (é dele).	Enfrenta seus medos para recuperar a amada, percorrendo os círculos do inferno.

⁷ Foi disponibilizada uma página na *web* <<https://www.stelle.com.br/>>.

Sujeito 17	O nome “inferno de Dante” faz a referência que o inferno é dele, ideia de posse.	Ele revive os seus vícios em cada fase, nos círculos do inferno.
Sujeito 20		Dante descobre que ele é igual ao seu pai.
Sujeito 21		Alguns dos chefes dos círculos se repetem no jogo e no livro.
Sujeito 27	O próprio nome exprime a ideia de posse.	A chuva se repete na gula.

Fonte: Elaborada pelas autoras para a pesquisa em *Dante's Inferno*.

Apenas 26% dos alunos responderam à pergunta sem exemplificar o dialogismo entre as duas obras, mesmo que tenham trazido uma informação importante sobre a leitura do texto, uma vez que na resposta indicam o objetivo de Dante na narrativa: salvar Beatriz (18%). Isso significa que, embora não tenham respondido à pergunta conforme solicitada, construíram sentidos para a leitura; houve uma resposta que resume a obra como “a história de amor entre Dante e Beatriz”, e a última como “A história conta que Dante morreu e foi para o inferno”.

Tabela 4. Programa narrativo de Dante: Salvar Beatriz.

Sujeito 7	No jogo, Dante vai para o inferno para salvar Beatriz e lutar por ela até a salvação da vida de Beatriz que estava no inferno.
Sujeito 9	Ela vai ao inferno e deve lutar, tem muitas missões para poder salvar Beatriz.
Sujeito 22	Ele vai ao inferno em busca de sua amada.
Sujeito 25	O inferno de Dante, porque no jogo ele vai para o inferno e luta até o fim para salvar Beatriz.

Fonte: Elaborada pelas autoras para a pesquisa em *Dante's Inferno*.

A segunda pergunta tratava do triângulo amoroso, núcleo do conflito da narrativa. Lúcifer, no início do jogo, arrasta Beatriz para o interior do inferno, baseado no acordo que havia feito com ela de trazer Dante de volta das Cruzadas. O *game* cria um triângulo amoroso (Dante/Beatriz/Lúcifer). Em sua opinião, o interesse de Lúcifer é Beatriz? O que ele quer conquistar?

Para respondê-la, o aluno deveria compreender a trama final da narrativa e estabelecer os sentidos para o texto. Mesmo se havíamos apresentado a luta final entre Lúcifer e Dante, uma cena que revela a ação de Lúcifer modalizado pela inveja do homem, sentindo-se o filho humilhado e usando Beatriz como uma isca para levar Dante a liberar as correntes de Judeca, em relação ao triângulo amoroso (Dante/ Beatriz/ Lúcifer), 25% dos alunos responderam que o objetivo de Lúcifer era conquistar Beatriz. 75% compreenderam a trama de Lúcifer, sendo que, dentre esses, 50% justificaram também que ele agiu modalizado pelo ‘poder’, e 37% justificaram que o texto se constrói sobre a oposição conceitual bem vs. mal, e como isso alimenta a luta pelo poder.

Os alunos puderam perceber que essa luta pelo poder foi exercida por Lúcifer de maneira manipuladora, porque ele trama a sua fuga do inferno, com o acordo que faz com

Beatriz de trazer Dante da guerra; revela a Beatriz a quebra, por parte de Dante, da promessa de fidelidade a ela e de proteção à vida de Francisco (seu irmão) –, transforma a doce Beatriz em rainha infernal, tudo isso para manipular Dante a salvá-la, afinal é ele o culpado pela sua morte e descida ao inferno. 95% dos alunos reconheceram a ironia no uso da palavra (“*Obrigado*, por ter rompido as correntes de Judeca”), contrapondo-a ao uso do imperativo (“*Observa* a sua desgraça e assista à minha fuga para o reino do purgatório e do paraíso”) e à sanção anunciada (“*a sua desgraça*”). Além disso, perceberam a manipulação já que Lúcifer oferece a Dante uma recompensa reiterada pelo uso da palavra *amigo* em: “Este poder, Dante, podemos usá-lo juntos, você e eu, amigo, quem sabe o que poderemos conquistar” (*Dante’s Inferno* 2010).

Desde o início da pesquisa, compreendíamos que havia, no trabalho com os jogos, duas questões que precisariam ser pensadas: as vantagens de um texto, de interesse do aluno, que o instigasse à leitura, para que ele pudesse compreender o que o texto diz; e, por outro, como esse texto organiza-se discursivamente para dizer o que diz, que inclui a manipulação do leitor, do jogador, nesse caso, para fazê-lo cumprir a *performance* de zerar o jogo. Acreditávamos que um trabalho com o *videogame* não pode ser feito sem uma visão crítica, sendo apresentado como salvação para o ensino de leitura. Deveríamos, portanto, contribuir para que o aluno compreendesse que, na execução do jogo, pelo sincretismo de papéis entre o sujeito da narrativa, Dante e o jogador, enunciário-interlocutário-sujeito da narrativa vai exigir um sujeito destinador que o modalize pelo *querer* ganhar o jogo. Por isso, a terceira pergunta tinha como objetivo levar o aluno a pensar sobre a manipulação que o *designer* realiza, como sujeito de estado, para que o jogador, sujeito do fazer, cumpra a *performance* de zerar o jogo: Além da história, em que você está o tempo todo envolvido, há também a manipulação que o próprio jogo faz para levá-lo a jogar, a zerar o jogo. Que mecanismos o *designer* do jogo usa para levá-lo a prosseguir e avançar as fases?

As respostas dos alunos a essa terceira pergunta demonstravam que eles compreenderam como acontece a manipulação do jogador dentro do jogo, como é criada a ilusão de agenciamento e de controle, no exemplo citado, sendo manipulado a salvar ou condenar almas: “Você não possui almas para adquirir esta melhoria”.

A última questão, aberta, pedia aos alunos para expressarem o que haviam aprendido com o jogo. As respostas indicam descobertas sobre: o jogo; a narrativa; a linguagem e, sobretudo, algo que vem ao encontro das perguntas que nos fizemos no início da pesquisa, a afirmação de que “são importantes para o ensino”, conforme atestam os dados organizados na tabela 5.

Tabela 5. Considerações dos alunos sobre jogos eletrônicos.

Que tem coisas interessantes no jogo.
Que tem muitos textos interessantes.
Que nem todos os jogos são iguais, que há especificidades em cada história e também em cada mecânica do jogo.
Sobre a história de Lúcifer, a sua queda, e seu querer vingança.
Que tem jogos que podem ter incentivo moral.
Que são muito legais.

Sobre Lúcifer e o reino do inferno.
Que pode ser legal jogar de vez em quando.
Que tem uma história nos jogos.
Muitas coisas.
Sobre as almas, os danados dos círculos do inferno.
Que o amor enfrenta qualquer barreira.
Que são legais.
Que são importantes para a educação.
Que podem ser estudados na escola.
Que servem para ensinar.
Sobre os pecados.
Sobre as criaturas do inferno.
Sobre Lúcifer.
Sobre os pecados capitais.
Que não é um jogo simplesmente.
Aprendi sobre os monstros, as armas e as fases.
Que ele tem muitas linguagens.
Que ele é pensado para nos fazer jogar.

Fonte: Elaborada pelas autoras para a pesquisa em *Dante's Inferno*.

Em relação ao jogo, eles se detêm em elementos relacionados às habilidades de ludoletramento (Zagal 2010), que vai exigir que saibam como utilizar armas, ultrapassar as fases, que conheçam as relações ligadas à plataforma do jogo, as quais possuem elementos comuns característicos desse gênero, relacionado à navegação, além de outros específicos relacionados à leitura da história, como exemplificado pelos alunos: a construção do inferno, os pecados capitais, as personagens – Lúcifer, com sua história de ciúmes e desejo de vingança e poder. O jogo abarca ainda a possibilidade de conhecer a visão clássica do inferno, Lúcifer e o seu Reino, e, a partir de sua análise, permite que se agregue um conhecimento relacionado a outras obras e à cultura.

No que concerne à narrativa, é importante evidenciar que, no início do jogo, alguns alunos saltavam as *cut-scenes*. Durante as diversas etapas da intervenção, os alunos foram construindo conhecimentos sobre as relações de espacialização, temporalização, actorialização, discursivização e, a partir daí, indicaram que elementos presentes nas imagens, nos vídeos, na mediação do professor, eram essenciais para compreender os sentidos do texto. A conclusão é resumida de forma contundente pelo aluno: “que tem uma história nos jogos”, ou seja, ele passa a considerar as *cut-scenes* como algo fundamental, quando é capaz de compreender como a organização – do tempo, do espaço, do narrador – constrói sentidos para o texto. Isso nos leva a constatar que a leitura só pode se efetivar se o aluno, o leitor, puder mobilizar os sentidos do texto, se for capaz de ler, e isso ele não aprende sozinho, manipulando o *joypad*, ele precisa de um mediador que o ajude a refletir sobre o texto, suas semelhanças e diferenças, as relações possíveis, as possibilidades de levantar hipóteses e elaborar inferências, habilidades fundamentais à produção de sentidos para a leitura.

Ao afirmar “que ele tem muitas linguagens”, o aluno evidencia a percepção que, na construção do texto sincrético, a linguagem verbal e a não verbal convergem para os

mesmos efeitos de sentido. É preciso, porém, aprender a olhar, ser alfabetizado visualmente, para lançar mão das categorias dos planos de conteúdo e de expressão e descobrir os sentidos imanentes no texto.

Por último, pela sua relevância e relação com os demais itens discutidos, o seu vínculo com o ensino, que prevê um liame entre leitura e estesia, afirmou o aluno “que tem muitos textos interessantes”, trazidos para o espaço escolar, estreitamente relacionados às práticas sociais de leitura e escrita em que está inserido, capazes de manipular pelo querer, pela fruição, de provocar uma experiência de encontro com a leitura.

A descoberta de “que servem para ensinar” vai requerer do professor um conhecimento técnico, metodológico e teórico para compreender como operacionalizar uma proposta com a pedagogia dos multiletramentos, e isso não se faz sem investimento sério em educação, em formação continuada e em qualidade de trabalho para o professor.

Desse modo, podem-se entrever horizontes em que os jogos não são apenas um bem de consumo com função de entreter, porque o jogador, ao compreender “que ele é pensado para nos fazer jogar”, tornou-se capaz de reconhecer a manipulação da mídia, de virar o jogo e vencer a partida.

4. *Game over*

Em algumas considerações sobre essa pesquisa, a análise de dados permitiu-nos compreender que a dificuldade do vínculo do aluno com a leitura está relacionada a prática escolar mais voltada para privilegiar o *dever* em detrimento do *prazer*, pois, no contexto escolar, a leitura ainda é estimulada como um meio de obter conhecimentos e remete, de modo geral, ao processo avaliativo.

Na pesquisa, verificamos que os alunos leem, influenciados por outras agências de letramento, o que deixaram de ler são os livros obrigatórios, dissociados das práticas sociais em que estão inseridos. Os estudantes dedicam muitas horas semanais para o uso da *Internet* como forma de entretenimento, há de se pensar a validade de se associar o estudo dos diferentes textos sincréticos e sinestésicos, presentes no mundo do entretenimento, como forma de persuadir o aluno para a leitura, redescobrimo-la como prazer, e não como dever.

A proposta do trabalho com a narrativa digital, um *videogame*, do mundo do entretenimento, provou ser capaz de propiciar uma experiência estética. Os alunos foram envolvidos, inicialmente, pelo prazer do jogo, modalizados pelo desejo de zerar a partida, mas, ao longo do percurso, foram fazendo diversas descobertas, percebendo que havia muito mais naquela narrativa do que a satisfação da vitória.

Em relação ao fazer interpretativo do leitor/jogador, com base nos questionários e na observação das partidas do jogo, na sala de aula, concluímos que os sujeitos, no momento do jogo, como avatar, fizeram a experiência de um sujeito debreado, modalizado pelo querer-vencer a partida, uma vez que o resultado do jogo é fundamental para a manipulação do sujeito, é o que provoca a emoção de satisfação vs. insatisfação. Os sujeitos executaram as tarefas, seguindo estratégias como pistas, analisando telas de bônus, de vida, mensagens na tela, legendas que apareciam quando se apertavam os

botões do *joypad*; serviram-se das habilidades de navegação e de ludoletramento requeridas para o jogo, como a decodificação e a compreensão dos significados de cada domínio semiótico e a produção de significados em cada domínio semiótico.

A narrativa, nesse primeiro momento, foi deixada de lado, mas, a partir da nossa mediação e da apresentação de outras fontes (vídeo das partidas, imagens do jogo, notas da obra *A divina comédia*), foram construindo os sentidos para o texto, acionando aspectos voltados para a leitura. Verificamos também que a mediação da leitura é fundamental para que o aluno possa compreender o que o texto diz e como faz para dizer o que diz. Os alunos compreenderam, também, que nenhum texto é neutro e que o modo como o *videogame* é organizado reflete a manipulação do *designer* do jogo, sua estratégia de ilusão e convencimento, o que possibilitou uma visão crítica do *videogame*.

Em relação à obra *A divina comédia*, não tínhamos a pretensão de conseguir, por meio de um texto, de uma tradução intersemiótica, como um *videogame*, trazer à luz o valor estético e literário dessa obra, a compreensão do que ela provocou no século XV, uma revolução em termos de linguagem e língua, mesmo porque o próprio diretor de arte reconheceu, no momento da produção do *game*, que o jogo não pretendia substituir a leitura da obra. Por outro lado, poder ler dentre as afirmações dos alunos a sua descoberta de que “Apesar de ter sido escrita antigamente, *A divina comédia* não é um texto ultrapassado, porque até hoje ela é estudada, porque fala de coisas da vida, de amor, de ódio, de traição e de outros sentimentos humanos” aponta caminhos para aproximar o leitor das obras literárias.

Financiamento: Esta pesquisa não recebeu financiamento e faz parte das ações da linha de pesquisa “Letramentos: processos de formação do sujeito leitor-produtor de textos” do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Curitiba/PR – Brasil.

Referências

- Azevedo, R. S. de (2013). *Ler e navegar.gov.br: experiências de interação em um Portal de Transparência* (Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil).
- Barton, D. & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and writing in one community*. London: Routledge.
- Bates, A. (2000). *Managing Technological Change: Strategies for College and University Leaders*. San Francisco: Jossey Bass.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf>. Consultado em: 05 jul. 2018.
- Coscarelli, C. V. (2016). Navegar e Ler na rota do aprender. In C. V. Coscarelli (Ed.), *Tecnologias para aprender* (pp. 61–80). São Paulo: Parábola Editorial.
- Dante's inferno*. (2010). Austin: Visceral Games. (Divine Edition).
- Dondis, D. A. (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. (Trad. Jefferson Luiz Camargo). (2ª ed.) São Paulo: Martins Fontes.

- Eco, U. (2007). *História da feiúra*. (Trad. Eliana Aguiar). Rio de Janeiro: Record.
- Fiorin, J. L. (2007). Semiótica das paixões: o ressentimento. *Alfa*, 51 (1), 9–22.
- Greimas, A. J. & Fontanille, J. (1993). *Semiótica das Paixões*. São Paulo: Ática.
- Herschmann, M. (2012). Repensando o sucesso dos videogames musicais na cultura contemporânea. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, 6 (1), 301–315.
- Houaiss, A. (2009). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- INAF. (2016). *Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro – Ação Social do IBOPE.
- Landowski, E. (2009). Avoir prise, donner prise. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, 112. <<http://revues.unilim.fr/nas/document.php?id=2812>>. Consultado em: 04 nov. 2018.
- Meneghelli, A. (2005). Pratiche di gioco e significazione in atto. *Ocula, Semiotica degli oggetti e delle interfacce*. Saggi. <http://www.ocula.it/archivio/txt/am_pratiche/meneghelli_pratiche.htm>. Consultado em: 04 nov. 2018.
- Nesteriuk, S. (2009). Reflexões acerca de videogame: algumas de suas aplicações e potencialidades. In L. Santaella & M. Feitosa, *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning.
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Santaella, L. (2009). Introdução. In L. Santaella & M. Feitosa, *Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games*. São Paulo: Cengage Learning.
- Sibilia, P. (2012). *Redes ou Paredes: a escola em tempos de dispersão*. (Trad. Vera Riberido). Rio de Janeiro: Contraponto.
- Street, B. (2007). Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa*, 8, 465–488.
- Zagal, J. P. (2010). Ludoliteracy: defining, understanding, and supporting games education. *ETC Press*. Paper 4. <<http://repository.cmu.edu/etcpress/4>>. Consultado em: 04 nov. 2018.

[recebido em 28 de janeiro de 2019 e aceite para publicação em 03 dezembro de 2019]